

A criança surda: Educação e inserção social

MARIA AUGUSTA AMARAL (*)
AMÂNDIO COUTINHO (*)

Falar de educação e integração social das crianças e jovens surdos¹ passa essencialmente por uma reflexão profunda sobre os resultados conseguidos, em Portugal e na maior parte dos países do mundo, no que concerne ao desenvolvimento global e à aprendizagem deste grupo de população.

Neste momento já podemos afirmar, a partir de estudos cientificamente comprovados (Delgado-Martins, 1984; Conde Amaral, 1991 e 1993; Coutinho, 1982) que os surdos portugueses, na sua grande maioria, apresentam um baixo desenvolvimento global e, a nível das aprendizagens, concretamente na leitura e na escrita, pese embora os resultados académicos que lhes são conferidos, podemos considerá-los muito próximos de um analfabetismo funcional².

(*) Casa Pia de Lisboa, Colégio Jacob Rodrigues Pereira, Lisboa.

¹ Sempre que neste artigo nos referirmos a surdos estamos a designar as crianças e jovens surdos profundos, ou seja, com uma incapacidade de percepção das frequências da fala e consequentemente ausência de aquisição de um código linguístico verbal.

² Os resultados dos estudos realizados levam a concluir que o nível de leitura e escrita dos surdos não ultrapassa os de um de 2.º ou 3.º ano de escolaridade.

O conhecimento e consciencialização destes dados levou a que se reflectisse e posteriormente se investigassem as possíveis causas subjacentes a tal situação e se procurasse encontrar uma resposta eficaz e adequada às dificuldades apresentadas por estas crianças e jovens, tanto mais que, à partida, à criança surda não faltam capacidades inatas para atingir um desenvolvimento pleno.

Ora se as causas de tão desastrosos resultados educativos não residem na criança haverá que procurá-las no seu meio envolvente, o que quer dizer, nas oportunidades que lhe são oferecidas para que o seu crescimento físico e mental se processe de forma harmónica e integral.

Se nos reportarmos ao processo de desenvolvimento de uma criança ouvinte não podemos ficar alheios à importância da actividade que se estabelece entre esta e o meio, actividade essa que a criança estrutura e é por ela estruturada numa interacção e dinamismo que favorecem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste quadro interactivo assume relevância primordial a linguagem que a criança adquire de forma natural através de intercâmbios comunicativos, sempre activada pelos que a rodeiam e que já possuem competência linguística. Acresce ainda que a linguagem vai praticar um jogo altamente intrincado e criativo com o pensamento que leva a criança a lidar com os objectos à distância,

a agir sobre eles sem ter que os manipular fisicamente; através destas duas entidades – linguagem e pensamento – a experiência transforma-se e a criança é levada ao domínio do mundo simbólico, do tempo passado, do tempo futuro, dos eventos hipotéticos e das entidades imagináveis; é desta forma que a linguagem abre novas orientações e novas possibilidades para a aprendizagem e para a acção, é assim que a criança cresce, interioriza e domina o mundo que a rodeia.

Vejamos agora o que se passa com a criança surda que, na sua esmagadora maioria, é filha de pais ouvintes³: logo ao nascer fica altamente prejudicada em todos os intercâmbios com o meio que a rodeia e muito especialmente num campo que é fulcral para o seu desenvolvimento: a linguagem; rodeada por um mundo em que as interacções são privilegiadamente facilitadas através do som e do ruído, fica confinada ao que se apresenta sob forma visual ou táctil.

Quanta informação é assimilada parcialmente, quanta deturpada e a maior parte completamente perdida.

É este o quadro, logo a partir da nascença, de um criança surda, e o mais grave é que a sua caminhada pela vida continua nos mesmos moldes: segue-se o jardim de infância e a entrada para a escola. Rodeada de pares e adultos que interagem e comunicam aberta e fluentemente entre si, à criança surda resta-lhe o papel de espectadora incapaz de entender, partilhar e trocar experiências que são essenciais para o seu desenvolvimento.

No que respeita à linguagem reduz-se a uns gestos familiares e eventuais palavras isoladas (laboriosamente ensinadas pelos familiares, educadores e professores) que servem para expressar as suas necessidades pragmáticas mais elementares.

A ausência do indispensável intercâmbio social e da linguagem leva a que a criança surda fique reduzida a um mundo restrito e imediato ficando, assim, afectada, de forma quase sempre irreparável, no seu crescimento intelectual, social e emocional.

São estas as razões porque as crianças surdas

apresentam tantas dificuldades em operações como categorizar, generalizar, projectar ideias abstractas, reflectir, manipular imagens, hipóteses e possibilidades.

A uma rudimentar linguagem corresponde um pensamento também rudimentar e as possibilidades de aprendizagem ficam muito aquém da mente de que a criança dispõe porque, na realidade, ela não carece de uma mente tão só não lhe foi proporcionada a sua utilização e desenvolvimento de forma plena.

Depois de muita reflexão parecem-nos ser estas as causas mais relevantes do insucesso escolar e social, atrás focado, de muitas crianças e jovens surdos; porém, se o facto de se vislumbrarem as causas já é um passo em frente para o encontro das soluções, o que é certo é que ainda se apresenta um longo caminho de investigação que conduza à proposta, testagem e adopção das melhores respostas que obviem uma situação de injusta desigualdade educativa e social a que têm sido votadas grande número destas crianças e jovens que não se puderam constituir como cidadãos de pleno direito.

A inquietação e o incómodo desta situação tinha inevitavelmente de conduzir ao encontro de um fio condutor sólido que, sobretudo para quem trabalha numa centenária escola devotada à educação de surdos, não foi difícil encontrar: bastou parar e olhar, olhar com olhos de ver, para as crianças surdas e atentar como comunicavam entre si; foi tão simples quanto isto: afinal falavam com as mãos.

A partir desta constatação desencadeou-se um autêntico processo de investigação com um objectivo e corpus bem delineado: o objectivo era o estudo aprofundado da comunicação entre os surdos e o corpus os próprios surdos.

Se se verificasse que de uma autêntica língua se tratava a sua comunicação então bem mais facilmente poderiam ser ultrapassadas as suas dificuldades cognitivas, educativas e sociais.

Em Portugal já se tinham dado alguns passos nesta matéria com os trabalhos de Delgado Martins (1985), Prata (1985) e a publicação do Gestuário (1991), porém, não tinha sido feita nenhuma abordagem profunda e sistemática à comunicação utilizada pelos surdos.

Iniciou-se essa abordagem profunda e sistemática em 1990 que culminou em 1994 com a publicação de «Para uma Gramática da Língua

³ Actualmente apenas 2% das crianças surdas são filhas de pais surdos.

Gestual Portuguesa» (Amaral, Coutinho, Delgado Martins) que não pretendendo constituir-se como uma gramática da Língua Gestual Portuguesa (LGP)⁴ – porque de uma língua se trata a comunicação entre os surdos portugueses – é um estudo aberto que demonstra a gramaticalidade dessa língua contemplando não só os seus aspectos gerais mas essencialmente os seus aspectos estruturais.

Pensamos que o factor de maior destaque neste estudo reside na circunstância de levar a perceber-se que a criança surda possui uma língua natural – que adquire espontaneamente e em contexto e interacção com outras pessoas competentes nessa língua, tal como as crianças ouvintes em relação à língua oral – que é a LGP, uma língua que, afinal, apresenta as mesmas potencialidades das outras línguas, logo que lhe vai permitir o seu pleno desenvolvimento, o seu crescimento, interiorização e domínio do mundo que a rodeia; uma língua, afinal, que tem de entrar nas suas famílias, na escola e na sociedade da qual a pessoa surda faz parte integrante, uma língua que leva a constituir uma comunidade surda que, enquanto minoria linguística, tem de ser devidamente tratada, respeitada e aceite.

Parece-nos assim que a LGP é a chave que vai permitir uma resposta eficaz e adequada às dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens surdos e que será através dela que podem ser eliminadas definitivamente as causas de todo o seu fracasso e discriminação; daí, que se quebrem as barreiras que durante mais de um século puseram obstáculos intransponíveis ao recurso à língua gestual dos surdos, e se lhes proporcione a sua aquisição num ambiente linguístico adequado e o mais precocemente possível para que, de uma vez por todas, o desenvolvimento das crianças surdas se processe de forma equiparada à dos seus pares ouvintes.

As novas alterações à Constituição Política da República Portuguesa, votadas e aprovadas na tarde do dia 3 de Setembro de 1997 na Assem-

bleia da República, pretendendo integrar algumas medidas e mais alargadas políticas no que concerne a minorias e, concretamente no seu artigo 74.º, corroboram esta posição quando contemplam a comunidade dos surdos portugueses estabelecendo o seguinte:

«Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades.»

Não é possível ficar-se indiferente, sobretudo todos os que de alguma forma fazem parte da comunidade de surdos portugueses, ao facto da nossa constituição assumir oficialmente a Língua Gestual Portuguesa enquanto «expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades» da pessoa surda, podendo finalmente cumprirem-se em Portugal as recomendações emanadas em 1988 do Parlamento Europeu e que podemos aqui resumidamente recordar:

- reconhecer a língua gestual usada pela comunidade de surdos de cada país membro;
- abolir todos os obstáculos relativos ao uso da língua gestual;
- encorajar cada país membro a proteger e desenvolver:
 - a investigação em língua gestual;
 - a criação de cursos de língua gestual;
 - a criação de cursos de intérpretes de língua gestual;
 - a integração da língua gestual na televisão e nos media.

A razão de neste momento emparceirarmos com os países mais evoluídos nesta matéria só nos pode encher de orgulho mas esse orgulho só é lícito se soubermos programar, implementar e testar esta nova filosofia educativa para os surdos, que passará definitivamente por um trabalho com os pais, familiares, educadores, professores e demais intervenientes na educação da criança surda e ainda pela procura de metodologias e estratégias educativas que sirvam amplamente esta nova filosofia.

Enquanto responsáveis por uma escola de surdos, somos muito sensíveis a este último aspecto tendo em conta que todas as metodologias e estratégias têm de ser postas ao serviço da «protecção da LGP enquanto instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportuni-

⁴ Tal como é explícito na própria Gramática «a tarefa de produzir uma gramática completa de qualquer língua deve ser entendida mais como um objectivo ideal do que como um objectivo possível para qualquer linguista».

dades para os surdos». Por essa razão ao aceitarmos de forma indiscutível que a língua natural das crianças surdas é a LGP e que toda a criança surda tem o direito à aquisição da sua língua natural, não podemos esquecer, porém, que vive numa sociedade ouvinte que usa a língua portuguesa que, essencialmente na sua vertente escrita, é uma das vias essenciais para que o surdo tenha acesso à instrução e às habilitações académicas indispensáveis que lhe permitam uma igualdade de oportunidades em relação aos ouvintes.

Nesta conformidade, na educação da criança surda, terá de ser contemplada não só a aquisição da LGP como a aprendizagem da Língua Portuguesa (LP).

Aqui se situa o grande desafio para os actuais professores de surdos que deixarão de ter como objectivo educativo único o desenvolvimento da oralidade, mas terão de ter em conta que ficou consignado que é a partir da Língua Gestual Portuguesa que os surdos terão acesso a novas aprendizagens, nomeadamente à Língua Portuguesa. A partir daqui urge equacionar a teoria e prática do modelo educativo que nasce desta nova realidade.

É então pertinente que abordemos as duas questões pedagógicas mais prementes no que respeita a este novo modelo educativo: a aquisição da Língua Gestual Portuguesa e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quanto à aquisição da Língua Gestual Portuguesa, começaremos por enumerar alguns dos procedimentos que se impõem para que esta aquisição seja real e plena:

- proporcionar a aquisição da língua gestual de forma natural, tal como os ouvintes adquirem a sua língua;
- proporcionar às crianças surdas, através do uso da língua gestual, um desenvolvimento cognitivo semelhante ao das crianças ouvintes;
- proporcionar um meio de comunicação que lhes permita otimizar a interacção linguagem/pensamento;
- proporcionar uma autêntica interacção com o mundo que as rodeia;
- proporcionar uma base linguística sólida para que possam adquirir com mais facilidade a sua segunda língua – a Língua Portuguesa;

- proporcionar instrumentos de trabalho que lhes possibilitem a reflexão e análise da sua própria língua e de outras que no futuro possam vir a adquirir.

Estes procedimentos levantam algumas questões de aplicação que nos são permanentemente postas e que passaremos a considerar:

- quando é que a criança surda deve iniciar a aquisição da LGP?
- qual o papel que a comunidade de surdos pode desempenhar nessa aquisição?
- a LGP deverá ser continuada a estudar pela criança surda ao longo dos seus anos de escolaridade?

Em relação à primeira questão, entendemos que a aquisição da Língua Gestual Portuguesa deverá iniciar-se quando se inicia a aquisição de uma língua por qualquer criança – desde que nasce; por isso, a criança surda necessita ser exposta à língua gestual o mais precocemente possível, o que terá de levar os pais e seus familiares não só a aprenderem a língua à qual a criança tem acesso natural, como lhe deverão proporcionar um ambiente linguístico que contemple essa mesma língua.

No que diz respeito à segunda questão, somos do parecer que a comunidade de surdos poderá desempenhar um papel muito activo no apoio à criança surda e aos pais proporcionando, nomeadamente, o ambiente linguístico de que ela necessita e, ainda, sugerindo a convivência com outras crianças surdas em infantários, creches e jardins-escola de que tenha conhecimento ou, eventualmente, qualquer tipo de ligação. Este contacto precoce com a comunidade de surdos é ainda de suma importância para os pais na medida em vai diminuir as suas ansiedades e perspectivar um futuro realista para a sua criança.

Devemos, porém, referir que, paralelamente com a preocupação da aquisição precoce da Língua Gestual Portuguesa, deverão também ser proporcionadas condições à criança surda para que desenvolva o mais precocemente possível a aprendizagem da sua segunda língua – a Língua Portuguesa.

Vejamos agora a terceira questão: se a criança chega à escola com uma boa competência linguística em língua gestual, será que é necessário continuar a trabalhar essa língua?

É claro que, tal como a criança ouvinte que chega à escola com uma boa competência linguística oral e a vai desenvolvendo ao longo de toda a sua vida escolar, também a criança surda necessita desenvolver a sua própria língua ao longo de todo o seu percurso escolar.

Podemos afirmar que a escola não é mais do que a continuidade sistematizada de um trabalho bilingue que se iniciou no berço e que acompanhará a criança surda ao longo de toda a sua vida.

Falámos em aprendizagem sistematizada da língua gestual e em «escola», o que pressupõe a existência de um professor para ministrar essa língua. É altura de traçarmos o perfil desse professor, que passaremos a expôr:

- ser um modelo de língua gestual, logo possuir como língua dominante a língua gestual;
- possuir um bom conhecimento linguístico da língua gestual;
- ser competente na língua portuguesa – oral e escrita;
- possuir um bom conhecimento linguístico da língua portuguesa;
- possuir um bom domínio da leitura da fala.

No fundo, o perfil do professor surdo corporiza o modelo bilingue que pretendemos para os alunos surdos, obviamente, cada um à sua escala. Sabemos, à partida, que na educação de surdos não se deve pretender conseguir um modelo bilingue único, rígido, mas um modelo que se ajuste e dê resposta às capacidades individuais de cada aluno.

Paralelamente ao esboço do perfil do professor de língua gestual, há que reflectir sobre as suas funções, que passamos a resumir:

- desenvolver a competência do aluno em língua gestual;
- reflectir e desenvolver a capacidade de análise da sua língua;
- levar os alunos a estabelecer as correspondências gramaticais entre as duas línguas – LGP/LP;
- desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos sobre o mundo que os rodeia;
- reflectir aprofundadamente sobre as culturas surda e ouvinte e a forma como se interligam e interagem.

Como se pode inferir, essencialmente a partir do perfil do professor de LGP e das suas funções, a aquisição da língua gestual não acontece de forma isolada, tratando-se antes de uma aquisição que nunca perde de vista a aprendizagem da indispensável segunda língua para o surdo – a língua portuguesa: só assim o modelo bilingue será uma realidade constante.

Também ao desenvolver as questões mais prementes postas em relação à aquisição da LGP, fomos traçando algumas linhas do percurso paralelo da aprendizagem da Língua Portuguesa. Parece-nos, porém, indispensável tentar deixar expresso e clarificado o que entendemos que deve ser o novo perfil do professor de Língua Portuguesa no ensino de surdos, tendo em conta que se trata de um docente que vai ministrar a LP como segunda língua.

Assim este professor deverá:

- ser um modelo de língua portuguesa, devendo, por isso possuir como língua dominante a língua portuguesa;
- possuir um bom conhecimento linguístico da língua portuguesa;
- dominar com fluência a língua gestual;
- ter capacidade de desenvolver a língua oral e/ou escrita dos seus alunos, tendo sempre em conta a «ponte» que é necessário estabelecer entre as duas línguas;
- saber desenvolver o treino da leitura da fala.

Para não nos alongarmos, diríamos que cada um desses professores – o de LGP e o de LP – com competências muito específicas mas com objectivos comuns, deverão conduzir o aluno ao domínio das duas línguas, não esquecendo na língua portuguesa, e sempre que possível, as duas componentes: a oral e a escrita.

Gostaríamos de acrescentar que este trabalho é possível e é um desafio aliciante mas só será profícuo se todos os que estão envolvidos no crescimento e na educação das crianças surdas mudarem interior e radicalmente a sua atitude perante a Língua Gestual Portuguesa e a forma de estar na vida da pessoa surda.

É nesta mudança de mentalidade que se pode radicar a chave do futuro sucesso das crianças e jovens surdos, pelo que se torna urgente evitar as seguintes situações:

- manter as crianças surdas isoladas da sua comunidade;
- confiar a sua educação a docentes sem preparação para o efeito;
- sujeitar as crianças surdas a situações de pseudo-integração ou pseudo-inclusão;
- não informar correctamente os pais sobre o encaminhamento mais adequado para estas crianças.

Pensamos que só actuando segundo os princípios que vimos enunciando será possível, por um lado, respeitar o que se encontra agora consignado na Constituição Portuguesa e, por outro, conseguir uma educação conducente à plena inserção social da pessoa surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, M. A. (1990). A criança surda, novas perspectivas educativas. *Revista da C.P.L.*, 5.
- Amaral, M. A. (1991). Linguagem gestual das crianças e jovens surdos. *Revista da C.P.L.*, 8.
- Amaral, M. A., Coutinho, A. E., & Delgado Martins, M. R. (1994). *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Baker, C. (1997). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Coutinho, A. E. (1992). Avaliação do uso da língua Portuguesa por um grupo de surdos. *Para Além do Silêncio*, 1.
- Coutinho, A. E. (1993). Integração surdez e angústia. *Revista da C.P.L.*, 12.
- Delgado Martins, M. R. (1985). Introdução: «Mãos que falam». Lisboa: Laboratório de Fonética da FLL e Divisão de Ensino Especial.
- Delgado Martins, M. R., Pinho e Melo, D., Amaral, I. et al. (1985). *A criança deficiente auditiva – situação auditiva em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gestuário (1991). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Ministério da Educação.
- Heiling, K. (1995). *The development of deaf children*. Stockholm: Signum.
- Lúria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Marschark, M. et al. (1997). *Relations of language and thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J., & Chomsky, N. (1979). *Teoria da linguagem, teoria da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix.
- Prata, I. (1985). *Mãos que falam*. Lisboa: Laboratório de Fonética da FLL e Divisão do Ensino Especial.
- Stahlman, L. (1998). *Language issues in deaf education*. Hillsboro: Butte.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.